

Employability versus Beruf?

Zur Kontextualisierung der Diskussion um Employability in Deutschland

KURZFASSUNG: „Employability“ bzw. Beschäftigungsfähigkeit hat ausgehend vom beschäftigungspolitischen Diskurs seit einigen Jahren einen festen Platz in den öffentlichen Diskussionen in Deutschland. Das Aufkommen dieses Themas ist vor dem Hintergrund verschiedener Entwicklungen zu sehen: Umstrukturierung von Arbeitsmärkten und Unternehmen, Suche nach neuen Wegen des Umgangs mit sozialen Problemlagen, veränderte ökonomische Anforderungen, eine forcierte Politik der Wettbewerbsfähigkeit, Internationalisierung bzw. Europäisierung von Bildungspolitik und gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Der Diskurs um „Employability“ ist somit insgesamt Ausdruck von aktuellen Veränderungen, die gleichzeitig auch zu einer verstärkten Kritik am Berufskonzept geführt haben. Die starke, wenngleich ambivalente Stellung des Berufskonzepts führte aber bislang dazu, dass nur vereinzelt aus der Berufspädagogik heraus direkt auf „Employability“ bzw. „Beschäftigungsfähigkeit“ Bezug genommen wird. Damit besteht die Gefahr, dass ein für die Berufspädagogik wichtiger Diskurs zu wenig wahrgenommen und diskutiert wird bzw. dass sich die Berufspädagogik mit ihren Positionen zu wenig in den Diskurs um „Employability“ einbringt.

Der Artikel geht in erster Linie der Frage nach, welche Kontexte zum breiten Aufgreifen von „Employability“ beigetragen haben, und nimmt dabei neben der disziplinär-berufspädagogischen auch eine internationale und (bildungs)politische Perspektive ein.

ABSTRACT: Against the background of deep changes in economy, society and politics, as for instance the politics of competitiveness and the internationalisation of education politics, „employability“ has established as an important topic of political discussions in Germany. The same background stimulated also a strengthened critique of the traditional German concept of vocational qualification, the „Beruf“. Even if the „Beruf“ is an ambivalent and often criticised concept it is so strong in regard of conceptual thinking and institutionalised structures in Germany that the vocational pedagogic is in danger to take not enough notice of the new discourse of employability. But a critical debate about the relation between „Beruf“ and employability is crucial.

This article aims preliminary to explore the contexts why employability has established as an important topic in Germany. It combines the perspective of German vocational education with an international point of view and examines also the role of education policy.

„Employability“ ist ein aktuelles Schlagwort in der deutschen Diskussion, insbesondere angesichts stetig hoher Arbeitslosenzahlen ist es zu einer Art neuem Hoffnungsträger avanciert. Neben der Beibehaltung des englischen Ausdrucks „employability“ ist auch die Übersetzung mit „Beschäftigungsfähigkeit“ verbreitet. Beide Begriffe werden synonym verwendet, sie bezeichnen die Möglichkeit von Personen, einer beruflichen bzw. entlohten Beschäftigung nachzugehen und betonen hierbei vor allem den Aspekt der dafür notwendigen individuellen Fähigkeiten. „Employability“ hat in Deutschland erst seit wenigen Jahren einen festen Platz in den öffentlichen Diskussionen und war zunächst vor allem im beschäftigungspolitischen Diskurs verankert. Ausgehend von der Beschäftigungspolitik wird aber inzwischen durchaus breiter darauf Bezug genommen. Die Resonanz von „Beschäftigungsfähigkeit“ im deutschen Kontext, die in den letzten Jahren zu

beobachten ist, steht dabei nicht nur im Zusammenhang mit der Umstrukturierung von Unternehmen, sondern auch mit der Suche nach neuen Wegen des Umgangs mit sozialen Problemlagen, veränderten ökonomischen Anforderungen, einer forcierten Politik der Wettbewerbsfähigkeit, der Internationalisierung von Bildungspolitik – insbesondere im Rahmen der Europäischen Union – sowie gesellschaftlichen Veränderungsprozessen (vgl. KRAUS 2005). Der Diskurs um „Employability“ ist also insgesamt Ausdruck von aktuellen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen, die auf der anderen Seite in den vergangenen Jahren gleichzeitig auch zu einer verstärkten Kritik am Berufskonzept geführt haben.

Innerhalb des berufspädagogischen Diskurses wird „Beschäftigungsfähigkeit“ zwar mittlerweile ebenfalls vereinzelt aufgegriffen, aber es findet bislang keine systematische Auseinandersetzung und Analyse der Beziehung zum Berufskonzept statt. Diese Auseinandersetzung müsste aber geführt werden, denn das „Berufskonzept“ wie auch „Employability“ vermitteln eine wechselseitige Bezugnahme und spezifische Ansprüche im Verhältnis von Pädagogik, Individuum und Arbeitswelt. Der Beruf stellt hierbei zwar das etablierte Konzept dar, das aber aufgrund der mit ihm stets verbundenen Krisendiskussion durch „Employability“ als neuem Schlagwort durchaus herausgefordert ist. Insbesondere die aktuelle Kritik, dass das Berufskonzept der betrieblichen Realität nicht mehr entspreche, markiert eine Öffnung des Berufskonzepts gegenüber anderen Ansätzen, wie beispielsweise „Employability“, deren Ausgangspunkt neben dem beschäftigungspolitischen Diskurs vor allem im betrieblichen Kontext zu verorten ist. Die Frage, die sich hierbei stellt, ist auch die der Rolle der Pädagogik, die sich bislang in erster Linie über den Beruf auf die Arbeitswelt bezieht. In diesem Artikel geht es in erster Linie darum Bedingungen aufzuzeigen und zu diskutieren, die „Employability“ in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bezugspunkt der deutschen Diskussion gemacht haben. Er geht dabei in erster Linie der Frage nach, welche Kontexte zum breiten Aufgreifen von „Employability“ beigetragen haben, und nimmt neben der disziplinär-berufspädagogischen auch eine internationale und (bildungs)politische Perspektive ein.

1. Die Kritik am Beruf und der Diskurs um Employability

Als zusammenfassende Bezeichnung der individuellen Fähigkeiten, die eine Beschäftigung ermöglichen, tritt „Employability“ im deutschen Kontext in Konkurrenz zum Beruf, der traditionell Ausdruck und Ausgangspunkt für die individuelle Möglichkeit zur Beschäftigung ist. Dadurch entsteht eine Art „Konkurrenzverhältnis“ zwischen „Employability“ bzw. „Beschäftigungsfähigkeit“ auf der einen Seite und dem „Beruf“ auf der anderen Seite. Dieses Spannungsverhältnis erhält nicht zuletzt dadurch Bedeutung, dass der Beruf sowohl im ökonomischen und gesellschaftlichen Kontext wie auch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein zugleich grundlegendes wie umstrittenes Konzept ist, das seit Jahrzehnten zu kontroversen Positionierungen in der Frage führt, ob der Beruf angesichts ökonomischer und gesellschaftlicher Veränderungen immer noch adäquat sei, oder ob er nicht vielmehr durch andere (modernere) Konzepte ersetzt werden müsse (vgl. KRAUS 2005). Am Anfang der kontextualisierenden Beschäftigung mit „Employability“ in diesem Artikel steht daher eine Rekonstruktion der Auseinandersetzung um

das Berufskonzept. Denn Veränderungen in Bezug auf Grundbegriffe und -konzepte lassen sich nur durch Bezugnahme auf einerseits die politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Kontexte sowie andererseits auch ihre disziplinären Hintergründe klären.

Dass die Auseinandersetzung um den „Beruf“ als Grundlage berufs- und wirtschaftspädagogischer Theorie und Praxis ein nach wie vor aktuelles Thema ist, lässt sich beispielhaft am Symposium der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik beim letzten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2004) zeigen. Das Symposium wurde auf vier Aspekte fokussiert, die aus Sicht des Sektionsvorstands „zentrale Punkte des disziplinären Selbstverständnisses unserer Disziplin“ (REINISCH 2004: 330) darstellen. Die „Idee der Beruflichkeit“ (ebd.) wurde hier an den Anfang gestellt, was ihre besondere Bedeutung für das „disziplinäre Selbstverständnis“ nochmals unterstreicht. Denn mit dem Berufskonzept steht nicht einfach ein wichtiger Aspekt aus dem breiten Spektrum berufspädagogischer Fragestellungen zur Diskussion, sondern vielmehr *die* Grundkategorie der Berufspädagogik. Dementsprechend wird der „Beruf“ auch von KURTZ als die der Pädagogik zugewandte Seite der Arbeit bezeichnet (KURTZ 2002), was man auch dahingehend umkehren kann zu sagen: Die Pädagogik wendet sich in Deutschland traditionell vor allem in der Form des Berufes der Arbeit zu. Beide Blickrichtungen verdeutlichen die im deutschen Kontext historisch entwickelte dominante, wenngleich nicht unumstrittene Stellung des Berufskonzepts als Vermittlung zwischen Pädagogik und Arbeitswelt.

Mit der Wahl des Titels für die Auseinandersetzung mit dem Berufskonzept im Rahmen des Symposiums wird aber nicht nur die anhaltende Bedeutung dieser Diskussion dokumentiert, sondern mit der „Idee der *Beruflichkeit*“ auch auf eine aus den 1990er Jahren datierende konzeptionelle Entwicklung in dieser Debatte eingegangen. Als Ausgangspunkt hierfür kann der Beitrag von Kutscha gelten, der die unter dem Stichwort „Entberuflichung“ zusammengeführte Kritik am Beruf der 1980er Jahre aufgriff und ihr die Idee einer „neuen Beruflichkeit“ gegenüberstellte (KUTSCHA 1992). Hierin sah KUTSCHA die Möglichkeit, auf die (berechtigte) Kritik am aktuellen Berufskonzept einzugehen, ohne jedoch die Grundlagen dieses Konzepts – eben die „Beruflichkeit“ – aufgeben zu müssen. In der Folge hat sich dieser Begriff innerhalb des berufspädagogischen Diskurses etabliert und damit vom konkreten Berufskonzept abrückend die „Beruflichkeit“ als grundlegendes Prinzip und zugleich als Reformperspektive in den Mittelpunkt gestellt.

Wie es im Rahmen der Kontroverse um das Berufskonzept häufig der Fall ist, wurde auch beim Symposium in Zürich der Industriesoziologie die Rolle zuteil, den Beruf dezidiert in Frage zu stellen. BAETHGE formulierte dazu pointiert: „Die industriesoziologische Analyse der Berufskategorie lässt sich dahingehend zuspitzen: die spezifische Verbindung von (Berufs-)Fachlichkeit, sozialer Integration im Betrieb und gesellschaftlichem Status, die das traditionelle deutsche Berufskonzept ausgezeichnet hat, löst sich immer mehr auf und unterminiert damit das Berufskonzept in seiner Gültigkeit“ (BAETHGE 2004: 345). Aus den Reihen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde demgegenüber – das Stichwort „Beruflichkeit“ aufgreifend – das Argument einer „modernen Beruflichkeit“ stark gemacht, die in der Lage sei, aktuelle Entwicklungen zu integrieren, ohne sich von der Idee der „Beruflichkeit“ verabschieden zu müssen (MEYER 2004). MEYER repräsentiert damit eine Position, die innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspäd-

agogik überwiegend vertreten wird: Weiterentwicklung der Grundkategorie des „Berufs“ bzw. der „Beruflichkeit“. So forderte nicht nur KUTSCHA (1992) in seinem bereits erwähnten Artikel die Idee einer modernen Beruflichkeit ein, ab Ende der 1990er Jahre findet sich diese Position vielmehr in unterschiedlichen Facetten: DEISSINGER (1998) hebt mit „Beruflichkeit als organisierendes Prinzip“ vor allem die institutionelle Dimension des Berufskonzeptes hervor. MEYER versucht unter Bezugnahme auf die Berufs- und Professionssoziologie „moderne Beruflichkeit“ (2000) durch Elemente von Professionalität zu bestimmen und WITTEWITZ bringt „Biographieorientierung“ als eine mögliche „regulative Idee eines neuen Berufskonzeptes“ (WITTEWITZ 2003: 80) ein, während RAUNER „moderne Beruflichkeit“ mit dem „Arbeitsprozesswissen“ in Verbindung bringt (RAUNER 2000). Gemeinsam ist den verschiedenen Positionen im Beruflichkeits-Diskurs im Wesentlichen eine kritische Auseinandersetzung mit der konkreten, gesetzlich im Ausbildungsberuf gefassten und reglementierten Struktur, die bis heute „Modellcharakter“ für das Berufskonzept besitzt. Kennzeichnend für den Diskussionsstrang um „Beruflichkeit“ ist dabei der Versuch, zunächst das Grundprinzip der Beruflichkeit zu bestimmen – wenn auch von den einzelnen Autor/innen in unterschiedlicher Weise – und darauf aufbauend Entwicklungsperspektiven darzulegen, die man der politischen und wissenschaftlichen Kritik am Berufskonzept entgegenhalten kann.

Das Bemühen um eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Berufskonzeptes wird allerdings auch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht von allen Autor/innen geteilt. LIPSMEIER setzt sich beispielsweise ebenfalls kritisch mit dem Berufskonzept auseinander, was ihn aber nicht zu Überlegungen hinsichtlich einer Weiterentwicklung auf der Grundlage einer wie auch immer bestimmten „Beruflichkeit“ führt, sondern vielmehr zum Betonen einer notwendigen begrifflichen und konzeptionellen Alternative, die er direkt in der „Arbeit“ sieht (1998). Für LISOP, die ebenfalls auf das Konzept der „Professionalität“ Bezug nimmt, darin aber im Gegensatz zu MEYER nicht eine Perspektive der Veränderung, sondern der Ersetzung des Berufskonzeptes sieht (2003a), stellt der Beruf gar einen „Mythos“ (LISOP 2003b: 31) dar. GEISSLER/GERAMANIS erscheint schließlich der „Kompromiß, an dem Berufskonzept festzuhalten, indem man den Beruf nun gänzlich von seiner Fachlichkeit befreit und nur noch formal bestimmt“ (GEISSLER/GERAMANIS 2001: 50), zumindest „fraglich“ (ebd.). Sie sehen hierin zwar nicht wie LISOP einen „Mythos“, wohl aber die Gefahr, dass dadurch „der Beruf zur Folklore wird“ (ebd.: 51). Diese Autor/innen lehnen also auch aus der Berufspädagogik heraus eine Fortführung des Berufskonzeptes ab. Sie beziehen sich dabei vor allem auf das Argument, dass er den aktuellen Anforderungen der Arbeitswelt nicht mehr gerecht wird und daher auch keine geeignete Bezugskategorie für die Pädagogik mehr sei. Demgegenüber schlägt GONON (2001) wiederum vor, den Beruf in erster Linie als eigenständige pädagogische Kategorie zu sehen, deren Bindung an die Entwicklungen der Arbeit und die Diagnosen der Industriesoziologie damit auch unabhängiger gestaltet werden könne. Er resümiert infolge dessen in Bezug auf die Zukunft des Berufs: „Solange Berufspädagogen über Berufe sprechen, wird es auch Berufe geben“ (2001: 413).

Die Entwicklung des berufspädagogischen Diskussionsstrangs der „Beruflichkeit“ stellt keineswegs die einzige Reaktion auf die soziologische und berufspädagogische Kritik am Beruf dar: Ihr werden auch empirische Argumente zu seiner nach wie vor vorhandenen Bedeutung entgegen gesetzt. KONIETZKA und LEMPERT

heben beispielsweise ausdrücklich die „anhaltende soziale Bindekraft des Berufs“ (KONIETZKA/LEMPERT 1998: 321) hervor, und betonen seine Bedeutung sowohl für die Strukturierung des Lebenslaufs, wie auch für Lernprozesse in Hinblick auf Berufsausübung und die Strukturen der Arbeitswelt. Unterstützung findet eine solche Sichtweise durch Untersuchungen aus einzelnen Berufsfeldern, wie etwa die von MEIFORT zur Bedeutung beruflicher Abschlüsse für die Beschäftigung im Pflegebereich (vgl. MEIFORT 1997: 78). Als „Eintrittskarte“ in Beschäftigungsverhältnisse haben Berufe nach wie vor eine wichtige Bedeutung, ihnen kommt auch weiterhin eine wichtige Funktion in der Arbeitswelt sowie der Erwerbsbiographie zu (vgl. JACOBS 2004).¹ Konkrete Beschäftigungsformen auf der Ebene der einzelnen betrieblichen Arbeitsorganisation lösen sich allerdings teilweise deutlich davon ab. Auch Dostal hebt die Bedeutung der Berufe, gerade auch in ihrer Orientierungsfunktion auf dem Arbeitsmarkt, hervor (vgl. DOSTAL 2000).

Die Feststellung, dass sich die Bedeutung des Berufes verändert, wird also von fast allen Autor/innen im „Berufs-Diskurs“ geteilt, die strittige Frage ist allerdings, welche Konsequenzen damit verbunden werden. Nicht alle stimmen hier mit BAETHGES deutlich berufs-kritischem Argument überein. Er unterscheidet zwar zwischen den drei Dimensionen der Bedeutung des Berufs – qualifikatorisch, sozial und individuell –, sieht sie aber ausgehend von der Entgrenzung der Fachlichkeit alle drei als nicht mehr haltbar an. Übrig bleibt für ihn zwar durchaus die praktische Seite der Ausbildung als pädagogisches Prinzip, das aber hier nur noch ein Gestaltungselement und nicht mehr Grundkategorie und Strukturprinzip der Berufsbildung ist (vgl. BAETHGE 2004). Damit stellt er allerdings auch gleichzeitig die Bedeutung des Berufs als Grundkategorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Frage, woraus sich auch die aus dieser Disziplin heraus zu beobachtenden, vielfältigen Positionierungen zu dieser Kritik erklären lassen.

In der Rekapitulation lassen sich somit innerhalb des (berufspädagogischen) Diskurses, der sich mit der Kritik am Berufskonzept auseinandersetzt, drei Grundpositionen gegenüber der Berufs-Kritik unterscheiden:

- *Zustimmung*. Das Berufskonzept ist nicht (mehr) in der Lage, eine adäquate Bezugnahme der Pädagogik auf die Arbeitswelt zu gestalten, daher müssen neue Konzepte als Grundlage für pädagogische Prozesse gefunden werden.
- *Empirisch bzw. theoretisch begründete Ablehnung*. Der Beruf verändert zwar seine Bedeutung für Arbeitsmarkt, Betrieb und Erwerbsbiographie, aber er stellt dennoch ein nach wie vor funktionierendes und wichtiges Prinzip für Gesellschaft, Individuum und Arbeitsmarkt dar. Darüber hinaus ist der Beruf auch ein eigenständiges pädagogisches Konzept und muss daher mit der daran geübten Kritik nicht zwangsläufig in Frage gestellt werden.
- *„Potentialorientierte“ Zurückweisung*. Das Berufskonzept ist in der Lage, den Veränderungen der Arbeitswelt durch eigene Modernisierung auf konzeptioneller Ebene zu begegnen. Das zentrale Stichwort hier ist bislang „Beruflichkeit“.

1 Jacobs analysiert das Phänomen der „Mehrfachausbildungen“ und kommt zu dem Schluss, dass es nicht eindeutig als eine Schwächung der Bedeutung des Berufs zu sehen ist, wenn gleich es die Bedeutung des Erstberufes gleichwohl verändere. Sie bezieht sich hierbei vor allem auf die Tatsache, dass zum einen auf die erste Ausbildung folgende Berufsabschlüsse häufig auf dem ersten Abschluss aufbauen und zum anderen dieses Verhältnis stark von sozialen Faktoren bestimmt ist (vgl. Jacobs 2004).

Die skizzierte kritische Auseinandersetzung um das Berufskonzept ist zwar nicht neu, sondern vielmehr immer auch Teil der Entwicklung dieses Konzepts seit Anfang des 20. Jahrhunderts gewesen (vgl. BLANKERZ 1969, GONON 2001). Sie hat aber seit den 1980er Jahren an Präsenz und Deutlichkeit zugenommen. Wenngleich das Berufskonzept in Deutschland gerade in struktureller Hinsicht nach wie vor eine dominierende Position einnimmt, wird es doch gleichzeitig von einer „Krisendiskussion“ begleitet, was insgesamt zu einer ambivalenten und teilweise prekären Position führt. Spitzt sich die Kritik am Beruf zu, wie es seit den 1980er Jahren zu beobachten ist, wird auch die Suche nach möglichen Alternativen auf verschiedenen Ebenen angeregt. Gerade vor diesem Hintergrund zeigt sich das Spannungsverhältnis zwischen Beruf und Beschäftigungsfähigkeit.

2. Employability im berufspädagogischen Diskurs

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Berufskonzept stellt zwar einen wichtigen Hintergrund für das Aufkommen von „Employability“ dar. Gleichzeitig führt die starke, wenngleich ambivalente Stellung des Berufskonzepts aber auch dazu, dass bislang nur vereinzelt aus der Berufspädagogik heraus direkt auf „Employability“ bzw. „Beschäftigungsfähigkeit“ Bezug genommen wird. Damit besteht aber auch die Gefahr, dass ein für die Berufspädagogik wichtiger Diskurs zu wenig wahrgenommen und diskutiert wird bzw. dass sich die Berufspädagogik mit ihren Positionen zu wenig in den Diskurs um „Employability“ einbringt.

Angesichts der starken Bedeutung des Ausbildungsberufs verwundert es nicht, dass innerhalb der insgesamt eher geringen Bezugnahme auf Employability insbesondere der Bereich der Weiterbildung bzw. der betrieblichen Personalarbeit das Stichwort „Employability“ aufnimmt (vgl. KRAUS 2004a). LUTZ (2003) ordnet das Aufkommen von „Employability“ sogar dezidiert vor einem betrieblichen Hintergrund ein und nimmt vor allem auf die veränderte Gesamtsituation im Verhältnis von Arbeitsmarkt und Berufsbildung Bezug. „Interne Arbeitsmärkte“ (ebd.: 30) haben aufgrund der Umstrukturierungen der Betriebe in den letzten Jahren ihre Funktion sowohl für die Beschäftigten (Einarbeitung, Aufstieg) wie auch für die Betriebe (Einarbeitung, Rekrutierung) verloren. Eine „Erosion von Beruflichkeit“ (ebd.: 33) verortet LUTZ aber gerade nicht in dem Diskurs um „Employability“, sondern vorher, nämlich in den funktionierenden internen Arbeitsmärkten, die in Bezug auf Qualifizierung, Rekrutierung und Karrierewege für eine gewisse Unabhängigkeit vom Bildungswesen gesorgt hätten. Durch den Funktionsverlust der internen Arbeitsmärkte aufgrund der Umstrukturierung der Unternehmen sieht er daher eher eine neue Abhängigkeit der Betriebe vom Bildungssystem, von dem sowohl „Berufsfertigkeit“ (ebd.: 36) wie auch „Arbeitsmarktgängigkeit“ (ebd.) ihrer Absolvent/innen gefordert würde – zusammengefasst in der Forderung nach „Employability“. Während bei LUTZ die „internen Arbeitsmärkte“ und im Allgemeinen das Verhältnis von Betrieb und Bildungssystem in Mittelpunkt stehen, setzt sich Hendrich ausdrücklich mit dem Diskurs um „Beschäftigungsfähigkeit“ auseinander. Er verortet ihn in erster Linie politisch und kritisiert Beschäftigungsfähigkeit als „Kernstück neoliberaler Arbeitsmarktkonzeption“ (HENDRICH 2004: 264). Als Gegenentwurf entwickelt er daher die „erwerbsbiographische Gestaltungskompetenz“ (ebd.: 265), die von der „zielgerichtete(n) Förderung persönlicher Entwick-

lung“ (ebd.: 268) ausgeht. Sie sei nicht nur auf „Anpassung an den wirtschaftlich induzierten Wandel“ (ebd.: 266) ausgerichtet, sondern vielmehr umfassender und von der Perspektive des Einzelnen ausgehend auf die „Bewältigung von Lebenssituationen“ (ebd.: 266). Während es Hendrich mit seiner Bezugnahme auf die biographische Dimension in erster Linie um eine Kritik an den „Zumutungen“ von „Employability“ geht, richtet WITTWER sein Augenmerk zwar ebenfalls auf die Biographie, allerdings eher in Ergänzung zum Konzept der „Beschäftigungsfähigkeit“. Denn diese Dimension werde zwar im Diskurs um „Employability“ weitgehend vernachlässigt, stellt aber für Wittwer den eigentlichen Ausgangspunkt für die Entwicklung und ständige Weiterentwicklung von „Employability“ dar (vgl. WITTWER 2001). Eine Bezugnahme von Beschäftigungsfähigkeit und Berufskonzept findet sich in der bisherigen Diskussion aber lediglich am Rande, so votieren SAUTER (2000) und BOSCH (2002) für eine konstruktive Verbindung beider Prinzipien, die zu einer Veränderung, aber nicht zu einem Bedeutungsverlust des Berufs für Bildungsprozesse führen solle.

Es lassen sich somit insgesamt zwar auch aus der Berufspädagogik heraus einzelne Bezugnahme auf „Beschäftigungsfähigkeit“ bzw. „Employability“ beobachten², die bislang aber vor allem den Begriff aufnehmen, ohne eine systematische Auseinandersetzung damit zu verbinden. Während das Berufskonzept nach wie vor stark durch den rechtlich und politisch regulierten Ausbildungsberuf geprägt ist – wenngleich neuere Diskussionen von diesem Abstand nehmen wollen, ohne dabei allerdings das (Schutz)Prinzip „Beruflichkeit“ aufzugeben – legt „Employability“ den Schwerpunkt auf die individuellen Fähigkeiten, die in Hinblick auf eine Beschäftigung eingefordert werden. Die Auseinandersetzung mit dem Berufskonzept und seinem Verhältnis zum neuen Diskurs um „Employability“ macht aber deutlich, dass das Aufkommen dieses Themas für die Berufsbildung – für die Theorie wie für die Praxis – in hohem Maße von Relevanz ist, da mit „Employability“ nicht nur eine inhaltliche Anpassung, sondern eine Neubestimmung der individuellen Voraussetzungen für eine Beschäftigung diskutiert wird. Die Berufspädagogik, deren Ziel die individuelle Vorbereitung und Befähigung für eine (berufliche) Beschäftigung ist, ist also mit dem Diskurs um „Employability“ direkt konfrontiert, da er ein Verhältnis neu zu gestalten versucht, das klassischerweise vom „Berufskonzept“ besetzt ist.

Angesichts des internationalen Hintergrundes von „Employability“ macht eine Auseinandersetzung mit diesem Konzept es notwendig, sich auch des weiteren, nicht nur auf Deutschland bezogenen Kontextes zu vergewissern, was im Folgenden in zwei Schritten getan wird. Ausgangspunkt ist zunächst die angelsächsische Tradition in Sozialpolitik und Arbeitsmarkt, die dort den Hintergrund für die traditionell bedeutsame Position von „Employability“ bilden. In einem weiteren Abschnitt folgt dann eine Analyse des internationalen bildungspolitischen Kontextes, der im Zusammenhang mit globalen ökonomischen Entwicklungen als eine wichtige Rahmenbedingung für die Beschäftigung mit „Employability“ in Deutschland zu sehen ist.

2 Solche Bezugnahmen finden sich z. B. auch im Rahmen der Debatte um Kompetenz und Kompetenzentwicklung oder in der betrieblichen Personalarbeit (vgl. Kraus 2005).

3. Der Herkunftskontext Großbritannien

„Employability“ stammt als Begriff ursprünglich aus dem angelsächsischen Sprachraum und wird dort bereits seit dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts verwendet (vgl. Oxford English Dictionary: 191). Der Begriff „Employability“ ist hier nicht nur begriffsgeschichtlich zu verorten, sondern ist auch eng mit den Arbeitsmarktbedingungen und den wohlfahrtsstaatlichen Strukturen in Großbritannien verknüpft.

SCHARF hat die historische Entwicklung der britischen Sozialpolitik analysiert und kommt zu dem Schluss, dass mit der Einführung einer modernen Armenpolitik im 19. Jahrhundert Prinzipien etabliert wurden, die bis heute eine wichtige Bedeutung für die britische Wohlfahrtspolitik haben. Den Ausgangspunkt der modernen Sozialpolitik sieht er dabei in der Reform des Armengesetzes von 1834. Im Zuge dieser Reform wurde der sogenannte „Arbeitshaus-Test“ eingeführt, bei dem arme und bedürftige Menschen in ein streng reguliertes Arbeitshaus eingewiesen wurden, um „ihre Arbeitsfähigkeit und ihre Arbeitswilligkeit unter Beweis (zu, KK.) stellen“ (SCHARF 2001: 45). Diese Maßnahme wurde vor allem mit dem Ansinnen verbunden, dass durch den „Test“ diejenigen herauszufinden seien, die aufgrund eigener Leistungsfähigkeit keinen Anspruch auf staatliche Leistungen haben. Gleichzeitig konnten so aber auch diejenigen bestimmt werden, denen nach den Maßgaben dieser Politik – also aufgrund persönlicher (Arbeits-)Unfähigkeit – staatliche Leistungen zukommen sollten. Durch den diskriminierenden „Arbeitshaus-Test“ wurde die Inanspruchnahme von Leistungen mit einer deutlichen persönlichen Stigmatisierung verbunden, was auch zu einer Erhöhung der „Arbeitswilligkeit“ beitragen sollte.³ Das bedeutete, dass durch diese Praxis die Inanspruchnahme von staatlichen Leistungen mit dem Eingeständnis individueller Schwäche verbunden wurde. Beide Aspekte sieht SCHARF als kontinuierliche Prinzipien britischer Wohlfahrtspolitik, die sich für ihn vor allem in der „Förderung von Unabhängigkeit“ als grundlegender Zielvorstellung und der individuellen und nachgewiesenen Bedürftigkeit als Voraussetzung für staatliche Leistungen zeigen (vgl. SCHARF 2001).

Diese Prinzipien sind auch im sogenannten „Beveridge-Modell“ sozialer Sicherung zu erkennen, das im 20. Jahrhundert als europäisches Alternativmodell zu dem auf BISMARCK zurückgehenden, durch das Versicherungsprinzip getragenen Sozialstaat gesehen wird. Der Ansatz von BEVERIDGE basiert in erster Linie auf einer niedrigschwelligen Finanzierung durch Steuern bzw. durch geringe Beiträge. Auf der anderen Seite wird der Anspruch auf Sozialleistungen aufgrund des Nachweises von Bedürftigkeit gewährt, wobei das Ziel in der Überwindung dieser Bedürftigkeit liegt. Durch die Art der Finanzierung und die Kopplung an Bedürftigkeit besteht in der Regel kein direkter Zusammenhang zu einer vorherigen Erwerbstätigkeit, die britische Wohlfahrtspolitik ist eher an einer Grundversorgung auf niedrigem Niveau ausgerichtet, bei dem höhere Leistungsansprüche über eigene (finanzielle) Ressourcen abgedeckt werden müssen.

Die beiden Aspekte „Förderung der Unabhängigkeit“ und „Bedürftigkeit“ wurden von Scharf bereits als die konstanten Grundprinzipien britischer Wohlfahrtspolitik hervorgehoben. Sie finden sich nicht nur in dem von ihm skizzierten

3 Vgl. dazu auch Deißinger 1992, der zusätzlich auf die bereits vor dem neuen Armengesetz bestehenden Grundlagen dieser (disziplinierenden) Politik hinweist.

Ausgangspunkt der modernen britischen Wohlfahrtspolitik und in dem im 20. Jahrhundert etablierten, maßgeblich von BEVERIDGE beeinflussten Wohlfahrtsstaat. Sie sind darüber hinaus auch Kennzeichen der Wohlfahrtspolitik des Dritten Wegs der aktuellen Labour-Regierung (SCHARF 2001: 58, KRAUS 2004b). Diese Ausrichtung wird vor allem in der Losung „Welfare to Work“ als übergreifender wohlfahrtspolitischer Zielvorgabe von Labour deutlich, bei der die Unterstützung zur individuellen Erwerbstätigkeit im Vordergrund steht und Leistungen auf bestimmte, bedürftige Gruppen konzentriert werden (vgl. MEAGER 2001, TOMLINSON 2001).

Vor dem hier skizzierten Hintergrund britischer Sozialpolitik wird deutlich, warum „Employability“ in Großbritannien eine bedeutende Rolle spielt. Denn einerseits repräsentiert es das erklärte Ziel britischer Wohlfahrtspolitik, der Unabhängigkeit durch eigene Leistungsfähigkeit, und andererseits ist das Beziehen staatlicher Leistungen nicht nur darauf ausgerichtet, „Employability“ wieder herzustellen, sondern auch an das Stigma individueller Bedürftigkeit geknüpft. Staatlichen Leistungen liegt damit eine klassifizierende Politik („Armenhaustest“, „Welfare to Work“) zugrunde, die an „Employability“ ausgerichtet ist. Sowohl für den Wohlfahrtsstaat wie auch für den Einzelnen ist „Employability“ damit von hoher Bedeutung. Der Sozialstaat in Deutschland ist im Unterschied dazu im Wesentlichen durch das Versicherungsprinzip geprägt, d.h. dass die – in der Regel durch Erwerbstätigkeit – entrichteten Beiträge zum Anspruch auf eine daran zu bemessende Leistung führen.⁴ Diese Art sozialstaatlicher Sicherung ist durch das abgesicherte Bild eines „Normalarbeitsverhältnisses“ und davon abgeleiteter Sicherungssysteme geprägt, weshalb hier der Klassifizierung „beschäftigungsfähig“⁵ nicht der gleiche Stellenwert zukommt wie in Großbritannien, sondern der Beruf als Strukturprinzip vielmehr eine wichtige Rolle einnimmt.⁶

Die Studie „High Skill Politics“ (BROWN et al. 2001) zeigt mit ihrer vergleichenden Perspektive auf das Verhältnis von Arbeitsmarkt und Bildungssystem in

- 4 Die sogenannten „Hartz-Reformen“ nehmen von diesem Prinzip teilweise Abstand, die Sozialhilfe funktionierte allerdings auch vorher schon eher nach den Grundsätzen des „Beveridge-Modells“.
- 5 Zwar gibt es in Deutschland mit der Berufs- oder Erwerbsunfähigkeit seit langem ein auf den ersten Blick recht ähnliches Konzept. Bei Berufs- und Erwerbsunfähigkeit liegt allerdings ein versicherungsrechtliches Verfahren mit daraus resultierenden Ansprüchen zugrunde. Zudem existiert lediglich der Negativbegriff, also die Feststellung, dass eine Person nicht bzw. nicht mehr in der Lage ist, die Anforderungen einer Beschäftigung zu erfüllen. Im Unterschied zu employability steht Erwerbsunfähigkeit eindeutig im Kontext von Arbeitsrecht und Rentenansprüchen und verweist damit ihrerseits auf das in Deutschland vorherrschende Modell sozialstaatlicher Sicherung durch das Versicherungsprinzip auf der Grundlage einer beruflichen Arbeitsmarktstruktur.
- 6 Staatliche Wohlfahrtspolitik wird in unterschiedlicher Weise klassifiziert. Esping-Andersen, auf den die bekannte Unterscheidung von liberalen, korporatistischen und sozialdemokratischen „Wohlfahrtsregimen“ (vgl. 1998: 43ff.) zurückgeht, weist allerdings auch darauf hin, dass in der Realität einzelner Staaten keines der Modell in Reinkultur vorkommt (vgl. ebd.: 46). Der britische Weg und der deutsche Weg repräsentieren damit zwar im europäischen Kontext einerseits zwei unterschiedliche Grundmodelle, andererseits finden sich aber in allen europäischen Ländern eine spezifische Form, die Elemente beider aufgreift: bei der Finanzierung eine je spezifische Kombination von Steuerfinanzierung und Versicherungsprinzip und auf der Seite der intendierten Leistungen ein je spezifisches Ausstärken von Mindestsicherung bei individueller Bedürftigkeit und darüber hinausgehenden, erworbenen Ansprüchen (vgl. Kraus/Geisen 2001).

Großbritannien und Deutschland ebenfalls auf, wie „Employability“ in den britischen Strukturen und der „Beruf“ in den deutschen Strukturen verankert ist. In Deutschland werden hohe Qualifikationen traditionell über einen „beruflich strukturierten Arbeitsmarkt“ sichergestellt, der auf einer breiten Ebene für ein gutes und relativ einheitliches (Facharbeiter-)Qualifikationsniveau sorgt (vgl. LAUDER 2001: 167). Das Verhältnis von Arbeitsmarkt und Bildungssystem unterliegt über das Modell des Berufes einer weitgehenden Standardisierung, die es im britischen Verhältnis von Arbeitsmarkt und Bildungssystem nicht gibt. Hier ist es vielmehr das einzelne Individuum, das sowohl bei der Gestaltung seiner Qualifikationen als auch bezüglich des Einstiegs und Weiterkommens auf den Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle spielt. LAUDER weist dabei auf einen in Großbritannien traditionellen Umstand hin, den LUTZ zur Beschreibung der aktuellen deutschen Situation ebenfalls hervorhebt, nämlich einen nur schwach funktionierenden internen Arbeitsmarkt und damit zusammenhängend eine hohe externe Fluktuation. Unternehmerrische Flexibilität fuße daher hier nicht auf einer breiten Qualifikation der Beschäftigten auf der Grundlage von standardisierten Übergängen von Bildungssystem und Arbeitsmarkt, sondern vielmehr auf einer „hire and fire“-Politik (vgl. LAUDER 2001: 191). An beiden Enden der stark polarisierten Qualifikationsniveaus führe dies zu häufigen Wechseln: bei den Hochqualifizierten allerdings eher aus eigenem Antrieb – LAUDER bezeichnet dies als „job-hopping“ (ebd.: 193) – als bei den Geringqualifizierten. Das vergleichende Bild, das BROWN et al (2001) im Rahmen der Studie über die Qualifikationsmodelle und den Zusammenhang von Bildungssystem und Arbeitsmarkt zeichnet, verdeutlicht wie auch schon der Blick auf die Traditionen der Wohlfahrtspolitik, welche Rolle „Employability“ in diesem Zusammenhang gerade für die Einzelnen einnimmt. Durch die geringere Standardisierung spielt die eigene Entscheidung in Bezug auf den Erwerb der Qualifikationen eine bedeutende Rolle, denn sie wird zum Ausgangspunkt für die Frage, ob man auf dem Arbeitsmarkt bestehen kann, also „employable“ ist. Durch die flexiblen externen und schwachen internen Arbeitsmärkte besteht zudem ein beständiger Druck, sich seiner eigenen „Employability“ zu vergewissern.⁷

Der Begriff der Employability repräsentiert die britische Tradition der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik in ähnlicher Weise, wie es der Beruf im deutschen Kontext tut. Denn in Großbritannien steht das Individuum im Mittelpunkt: Unabhängigkeit, Wahlfreiheit und Leistung aber auch Verantwortung für das mögliche individuelle Scheitern wird hier in Bezug auf den Arbeitsmarkt mit dem Begriff der „Employability“ zusammengefasst. Der Staat und seine wohlfahrtsstaatlichen Strukturen heben diese individuelle Unabhängigkeit sowohl durch ihre Politik hervor wie auch dadurch, dass sie ihre Zuständigkeit lediglich für eine Mindestsicherung auf niedrigem Niveau sehen. Demgegenüber nimmt das Berufskonzept, das über den Ausbildungsberuf rechtlich reguliert und standardisiert ist, in Deutschland die Funktion einer stärkeren Strukturierung des Verhältnisses von Bildungssystem und Arbeitsmarkt ein. Beruf bzw. Employability repräsentieren damit in Bezug auf Arbeitsmarkt, Sozial- und Bildungspolitik auch eine je andere Funktion des Staates.

7 Auch wenn das Prinzip der Employability hier als zu den traditionellen Strukturen passend hervorgehoben wurde, gibt es nichtsdestotrotz auch Kritik an der aktuellen britischen Beschäftigungspolitik, die „Employability“ und damit die individuelle Verantwortung stärker als zuvor in den Mittelpunkt ihrer Politik stellt (vgl. z.B. Mills 2002).

Damit sind „Employability“ auf der einen Seite und „Beruf“ auf der anderen Seite als zwei unterschiedliche Prinzipien dargelegt, die auf unterschiedlichen Strukturen und Traditionen beruhen. Das Aufgreifen von „Employability“ im deutschen Kontext weist daher auf zweierlei hin: Zum einen auf eine Politik der Angleichung nationaler Ökonomien auf dem globalen Weltmarkt unter dem Stichwort der „Wettbewerbsfähigkeit“, die in enger Weise mit dem Prinzip der „Beschäftigungsfähigkeit“ verbunden ist. Zum anderen auf die Rolle internationaler (Bildungs)-Politik, die die Verbreitung von „Beschäftigungsfähigkeit“ als neuer Leitlinie auch dort befördert, wo sie nicht auf den historisch herausgebildeten Strukturen basiert.

4. Der bildungspolitische Kontext: internationale und nationale Akteure

Vor allem über die Programmatik des „Lebenslangen Lernens“ gelangte die „Beschäftigungsfähigkeit“ auf die europäische wie dann auch auf die nationale bildungspolitische Agenda. Der bildungspolitische Kontext, der die Diskussion um „Employability“ in Deutschland forciert hat, ist daher zunächst vor allem im Rahmen der Politik der Europäischen Union zu sehen.

Ein wichtiges Datum für die strategische Ausrichtung der EU stellt der Gipfel von Lissabon im Jahr 2000 dar. Hier wurde mit der Gipfelerklärung eine zugleich für die einzelnen Mitgliedsstaaten und die verschiedenen Politikbereiche konkrete wie auch übergreifende, auf europäischer Ebene verbindende Zielvorstellung formuliert. Als strategische Formel für die künftige Ausrichtung der Politik der Europäischen Union sowie ihrer Mitgliedsstaaten wurde folgender Text verabschiedet:

„The Union has today set itself a new strategic goal for the next decade: to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.“
(Lisbon European Council 2000)⁸

Diese Losung formuliert sowohl in globaler Hinsicht – Wettbewerbsfähigkeit – wie auch bezogen auf die Union selbst mit Wirtschaftswachstum, Ausbau der Beschäftigung und Sozialem Zusammenhalt die wichtigsten Orientierungspunkte für die Politik auf europäischer Ebene in der nächsten Dekade. Beide Ebenen sind allerdings miteinander verschränkt, sodass sie nicht als additive Ziele erscheinen, sondern eher als Dimensionen eines übergreifenden Ziels, d.h. die Entwicklung der Union im Inneren und ihre globale Wettbewerbsfähigkeit werden hier in einem engen Zusammenhang gesehen. Die solchermaßen umfassend gestaltete politische Zielvorgabe soll fortan als allgemeine Leitlinie für die Ausrichtung der europäischen wie der nationalen Politik der Mitgliedstaaten gelten. Sehr deutlich wird der Zusammenhang von europäischer Politik und der Politik der Mitgliedstaaten in Bezug auf europäische Themen und Ziele über die „Beschäftigungspolitischen Leitlinien“. Die Leitlinien werden auf europäischer Ebene verabschiedet und bilden

8 Aktuell wird eine Modifizierung des strategischen Ziels der EU diskutiert, das zwar etwas weniger ambitioniert und breit gefasst werden soll, seine grundsätzliche Ausrichtung aber beibehalten wird.

so eine Maßgabe für die Politik der Mitgliedstaaten zur Förderung von Beschäftigung und Reduzierung von Arbeitslosigkeit. Über ihre Maßnahmen zur Erreichung der vereinbarten Ziele und die Entwicklungen legen die Mitgliedstaaten jährlich in einem schriftlichen Bericht Rechenschaft ab. In diesen Berichten stand bis zum Jahr 2003 die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit – gemäß den Vorgaben der „Beschäftigungspolitischen Leitlinien“ – ganz weit vorne in der Struktur der „berichtspflichtigen Aspekte“. ⁹

Für die europäische Bildungspolitik bildet die Gipfelerklärung von Lissabon den Kristallisationspunkt einer Politik, die bereits im Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1996) deutlich wird. Das in Lissabon proklamierte Ziel ist bildungspolitisch eingebettet in die übergreifende, strategische Ausrichtung auf das „Lebenslange Lernen“, das von der Europäischen Union mit dem „Internationalen Jahr des Lebensbegleitenden Lernens“ (1996) öffentlichkeitswirksam präsentiert wurde und zu einem breiten Aufgreifen dieser Idee in den Mitgliedstaaten führte. Im Kontext des „Jahres des Lebensbegleitenden Lernens“ wurde von der EU-Kommission das Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ publiziert. Die grundlegenden Ideen dieses zentralen bildungspolitischen Dokumentes auf europäischer Ebene reichen allerdings bis zum Anfang der 1990er Jahre zurück und finden sich bereits in dem Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ (Europäische Kommission 1994). In einen explizit bildungspolitischen Kontext werden Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit allerdings erst mit dem Auftakt der Kampagne zum Lebenslangen Lernen gestellt. Dem Weißbuch „Lehren und Lernen“ kommt so nicht nur die Funktion zu, die bildungspolitische Position der EU zu konsolidieren, sondern auch eine Leitfunktion für ihre künftige Bildungspolitik einzunehmen sowie die Diskussion um die künftige bildungspolitische Strategie in den Mitgliedsländern zu initiieren. Mit dem „Memorandum Lebenslanges Lernen“ findet diese Politik ihre Fortsetzung (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000).

Die Ausrichtung auf „Lebenslanges Lernen“ ist im Weißbuch in das Szenario von „Informationsgesellschaft“, „Globalisierung“ und „technischem Fortschritt“ gestellt, seine Notwendigkeit wird mit den aus diesen Entwicklungen resultierenden „Herausforderungen“ für die Europäische Union im internationalen Wettbewerb begründet. Damit wird der Begründungskontext für eine bildungspolitische Linie geliefert, die sich in der wegweisenden Weißbuch-Publikation in zwei Hauptzielen manifestiert: Die Beförderung einer „europäischen Identität“ – d.h. der Aufbau des politischen Gebildes EU (vgl. KRAUS 2004c) – und die Schaffung von „Beschäftigungsfähigkeit“ als Grundlage für die Reduzierung von Arbeitslosigkeit und Wirtschaftswachstum. Während die erste Zielsetzung im Kontext der institutionellen Entwicklung der EU selbst zu sehen ist, die neben der Zusammenarbeit einzelner Staaten im Rahmen der EU zunehmend die übergreifende Idee *eines gemeinsamen Europas* stark macht, steht die Beschäftigungsfähigkeit im Kontext der Bemühungen um die Wettbewerbsfähigkeit der EU im globalen Maßstab (vgl. KRAUS 2001: 109). Die internationale Wettbewerbsfähigkeit wird nicht nur in der Gipfeler-

9 Im Jahre 2003 wurde die Struktur der Berichte geändert, damit ist auch das Stichwort „Beschäftigungsfähigkeit“ aus dem Inhaltsverzeichnis verschwunden. Aufgrund der Unzufriedenheit mit dem Erfolg dieser Politik wurden die Vorgaben konkreter ausformuliert (vgl. Rat der Europäischen Union 2003).

klärung von Lissabon mit dem Erreichen der „Entwicklungsziele“ für die europäische Union selbst verbunden und diese wiederum mit einer kohärenten politischen Strategie der Mitgliedstaaten, sondern auch mit der „Beschäftigungsfähigkeit“ der Einzelnen. Die EU-Kommission macht diese Verbindung in programmatischen Aussagen wie der folgenden deutlich:

„Wirtschaftlich gesehen sind Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit der Menschen wesentlich für das Ziel, Europa zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt zu machen.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001: 6)

Vor diesem Hintergrund werden die „Förderung der Beschäftigung“ und die Stärkung des sozialen Zusammenhaltes im Rahmen der Strategie des „Lebenslangen Lernens“ auch für die Bildungspolitik als Zielvorstellungen formuliert. Mit dieser strategischen Ausrichtung kommt der Bildungspolitik auch innerhalb der EU eine neue Rolle zu. Explizit wird dieser Zusammenhang vom Europäischen Rat zum Ausdruck gebracht:

„Die Schaffung und Weitergabe von Wissen werden maßgeblich von der Bildungspolitik beeinflusst, die das Innovationspotenzial einer Gesellschaft entscheidend prägt. Die Bildungspolitik ist somit von größter Bedeutung für diese neue dynamische Situation, indem sie andere Bereiche des gemeinschaftlichen Handelns ergänzt und mit ihnen zusammen wirkt, so die Bereiche Beschäftigung, soziale Eingliederung, Forschung und Innovation, Kultur- und Jugendpolitik, Unternehmenspolitik, Informationsgesellschaft, Wirtschaftspolitik und Binnenmarkt. Die allgemeine und berufliche Bildung profitiert von den Entwicklungen in diesen Bereichen und trägt im Gegenzug dazu bei, deren Entwicklung zu unterstützen. Für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung bedeutet dies eine Anerkennung ihrer Rolle, die mit mehr Verantwortung und einem immer weiter zunehmenden Modernisierungs- und Reformdruck einhergeht, insbesondere mit Blick auf die Erweiterung der Union.“ (Rat der Europäischen Union 2004: 8)

Die Bildungspolitik bekommt hier eine wichtige Rolle zugewiesen, wobei gleichzeitig das Wechselverhältnis mit anderen Politikbereichen sowie auch mit der Gesamtausrichtung der EU betont wird. Denn die Zielvorgabe „Beschäftigungsfähigkeit“ hat auch einen direkten Bezugspunkt zur Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik, zur Sozialpolitik sowie zur sogenannten „Standortpolitik“. „Beschäftigungsfähigkeit“ als Ausdruck einer politischen und ökonomischen Zielvorstellung erbringt somit auch eine für die EU als Gesamtorganisation wichtige Integrationsleistung, indem sie zum einen ein Verbindungsglied zwischen der europäischen Politik und der Politik der Mitgliedstaaten darstellt und zum anderen eine wichtige Scharnierstelle unterschiedlicher Politikbereiche bildet. Darüber wird auch das abstrakt formulierte strategische Ziel der EU für die einzelnen Politikbereiche konkretisiert. Als Konzept setzt Beschäftigungsfähigkeit wie die Strategie des Lebenslangen Lernens den Akzent vor allem auf die Verantwortung der Einzelnen, sich diese Fähigkeit anzueignen, sie „lebenslang“ zu pflegen und so einen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit Europas zu leisten.

Employability wird in der internationalen Politik seit den 1990er Jahren als ein wichtiger Aspekt im Bezug auf Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit sowie sozialen Zusammenhalt diskutiert und auch als bildungspolitisches Ziel

formuliert.¹⁰ Der hiermit aufgespannte Erwartungshorizont an eine bildungspolitische Strategie ist umfassend und weit gesteckt. Mit der Ausrichtung auf „Beschäftigungsfähigkeit“ wird zudem nicht nur eine individuelle Verantwortung der Einzelnen hervorgehoben, sondern auch nahe gelegt, die genannten Ziele ließen sich über ein verändertes Bildungsverhalten der Bevölkerung in Einklang mit dem Lebenslangen Lernen bewältigen.

„Employability“ stellt inzwischen aber nicht nur international, sondern auch in Deutschland im Rahmen arbeitsmarkt- und bildungspolitischer Diskussionen eine feste Größe im Diskurs dar, wenngleich eine gewisse Zeitverzögerung gegenüber der internationalen Diskussion zu beobachten ist. In der von der Bundesregierung 1996 veröffentlichten Publikation „Das Lebenslange Lernen. Leitlinie einer modernen Bildungspolitik“ (BMBW 1996) wird „Beschäftigungsfähigkeit“ noch nicht thematisiert, hat sich aber seit Ende der 1990er Jahre auch in Deutschland in der Sprache der arbeitsmarkt- und berufsbildungspolitischen Diskussionen durchgesetzt. Die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im „Bündnis für Arbeit“¹¹ fordert beispielsweise eine Modernisierung der deutschen Berufsbildung, weil dies für „die Zukunftschancen der Jugend, die dauerhafte Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer und die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft“ (Bündnis für Arbeit 1999: 5f.) wichtig sei. Beschäftigungsfähigkeit wird hier nicht – wie im internationalen Kontext – als Voraussetzung von Wettbewerbsfähigkeit gesehen, sondern beide werden auf gleicher Ebene als Effekte einer Modernisierung beruflicher Bildung angesiedelt. Die Gewerkschaft ver.di stellt – ebenfalls ähnlich dem internationalen Diskurs – Beschäftigungsfähigkeit in einen Zusammenhang mit Lebenslangem Lernen, sie sieht darin aber eine Möglichkeit zur Sicherung von Beschäftigung und fordert daher diesbezüglich ein stärkeres Engagement der Unternehmen (BSIRSKE 2002: 3). Das „Forum Bildung“¹² wiederum, das in den 2002 veröffentlichten Ergebnissen und Empfehlungen zur Reform des Bildungswesens die Beschäftigungsfähigkeit ebenfalls aufgreift, führt sie mit den Leitsätzen für die „Bildungs- und Qualifikationsziele von morgen“ ein. Insgesamt umfassen diese drei Zieldimensionen: „Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit“ (Forum Bildung 2002: 54), die als untrennbarer Zusammenhang gesehen werden. Das „Forum Bildung“ betrachtet

10 Ein ähnlicher Zusammenhang wie in der EU prägt auch die Politik anderer internationaler, bildungspolitischer Akteure, wie beispielsweise die bildungs- und beschäftigungspolitische Position der G8, die nach ihrem Wirtschaftsgipfel 1999 in Köln eine entsprechende Gipfel-Erklärung gaben. Hierin werden sowohl die Globalisierung als auch die Erholung der Weltwirtschaft nach der Asienkrise von 1997 als Herausforderungen beschrieben, die „Investitionen in Menschen“ notwendig und damit auch „Anpassungsfähigkeit, Beschäftigungsfähigkeit und die Gestaltung des Wandels“ (G8: 1999: 3) zu wichtigen Themen machen. Die OECD hingegen geht stärker auf veränderte Arbeitsbedingungen ein und räumt damit den „Arbeitsplatz-Kompetenzen“ (OECD 2001: 122) im Rahmen der Bildungspolitik eine wichtige Bedeutung ein. Auch die ILO bezieht sich auf „Employability“ und sieht hierin einen wichtigen Faktor für wirtschaftliche Entwicklung (ILO 2002).

11 1998 von der damals neuen Bundesregierung initiiert, setzte sich das „Bündnis für Arbeit“ aus Vertreter/innen verschiedener Ministerien, der Bundesanstalt für Arbeit und der Kultusministerkonferenz sowie den Sozialpartnern zusammen.

12 Das Forum Bildung wurde unter Einbeziehung verschiedenster Akteure 1999 von Bund und Ländern zur Erarbeitung von Reformvorschlägen für das deutsche Bildungswesen eingerichtet und hat im Jahre 2002 die „Empfehlungen des Forum Bildung“ veröffentlicht.

somit stärker die individuelle Perspektive: Bildung soll sowohl zu individuellen Entwicklung wie auch zur Integration in Gesellschaft und Arbeitsmarkt führen.

Wie im internationalen Kontext wird auch in Deutschland Beschäftigungsfähigkeit strukturell vor allem im Zusammenhang mit Wettbewerbsfähigkeit und der Bekämpfung von Arbeitslosigkeit gesehen, sie wird aber auch als eine wünschenswerte bzw. notwendige Eigenschaft des Individuums bestimmt. Generell wird „Beschäftigungsfähigkeit“ in das bildungspolitische Programm des „Lebenslangen Lernens“ eingeordnet. International hat sich „Employability“ seit Beginn der 1990er Jahre in der Diskussion etabliert. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat das Thema Beschäftigungsfähigkeit aber auch in den beschäftigungs- und bildungspolitischen Diskurs in Deutschland Eingang gefunden, wenngleich die Zielrichtung in erster Linie arbeitsmarkt- und wirtschaftspolitisch formuliert ist: Überwindung ökonomischer Krisen und Standortsicherung im globalen Wettbewerb. Der Diskurs um „Employability“ erweist sich dabei in mehrer Hinsicht als sehr appellativ: Zum einen in Bezug auf Reformen des Bildungswesens und der Berufsbildung, zum anderen durch die Betonung der individuellen Verantwortung. Er kann aber auch – wie im Fall der Gewerkschaft ver.di – zur Einforderung der Verantwortung von Unternehmensseite genutzt werden.

5. Fazit

In Bezug auf die Frage „Beruf versus Employability?“ lassen sich aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Berufskonzept, dem Employability-Diskurs und seinen Kontexten im Rahmen dieses Artikels zunächst folgende Schlussfolgerungen ziehen.

- In der Arbeitswelt lassen sich Veränderungen beobachten, die insbesondere einen veränderten Stellenwert von Berufsabschlüssen für eine Beschäftigung deutlich machen. Dennoch kann auch weiterhin in ordnungspolitischer und arbeitsmarktbezogener Hinsicht nicht von einer Bedeutungslosigkeit des „Berufs“ gesprochen werden, da er hier nach wie vor wichtige Funktionen erfüllt und ein Bindeglied zwischen Ausbildung und Erwerbstätigkeit darstellt.
- Die Konkurrenzsituation zwischen Beruf und Beschäftigungsfähigkeit manifestiert sich bisher vor allem auf einer international geprägten, bildungspolitischen Ebene. Es geht hier vorrangig um den Versuch, neben dem Beruf eine alternative Form arbeitsmarktrelevanter Qualifizierung zu etablieren. Diese Diskussion findet zwar auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Resonanz, stellt hier aber nicht den Schwerpunkt der Diskussion dar, die sich nach wie vor in erster Linie mit Beruf und Beruflichkeit befasst.
- Seit ca. 30 Jahren ist ein Mal mehr Mal weniger intensiv geführter berufspädagogischer Diskurs zu beobachten, der sich immer wieder kritisch mit dem Berufskonzept auseinandersetzt und nach neuen Formen beruflicher Qualifizierung sucht. Hier ist allerdings zu resümieren, dass diese Diskussion bislang nicht zu einer Auflösung oder Abschaffung des Berufs geführt hat; und dies trotz – oder gerade wegen – der Bezugnahme berufspädagogischer Theorie auf neue Konzepte, wie Schlüsselqualifikation, Kompetenz, Professionalität oder jetzt auch „Employability“.

Durch die Analyse der wohlfahrtsstaatlichen und arbeitsmarktbezogenen Kontextbedingungen wurde deutlich, warum „Employability“ in Großbritannien bereits seit langem einen festen Platz einnimmt, in Deutschland jedoch traditionell kein zentrales Konzept ist. Die Rekonstruktion des bildungspolitischen Kontextes auf internationaler und nationaler Ebene hat außerdem gezeigt, wie „Employability“ bzw. „Beschäftigungsfähigkeit“ dort zum Thema wurde. Auch hier wiederum ist die enge Verbindung zur Arbeitsmarkt- und Wirtschaftspolitik präsent, zusätzlich steht „Employability“ bildungspolitisch aber in einem sehr aktuellen Bezugsrahmen. Es ist als neue Zielvorstellung im Kontext der Implementierung der bildungspolitischen Strategie des Lebenslangen Lernens zu sehen und wird mit der expliziten Hoffnung auf Krisenbewältigung und Standortpolitik im globalen Wettbewerb verbunden. Mit einigen Jahren Verzögerung wird „Beschäftigungsfähigkeit“ nun auch in Deutschland aufgegriffen und mit ähnlichen Vorzeichen diskutiert wie im internationalen Kontext. „Employability“ bzw. „Beschäftigungsfähigkeit“ zeigt so die enge Verbindung von Arbeitsmarkt, Standortpolitik sowie Sozial- und Bildungspolitik. Tendenziell ist aber im Diskurs um „Employability“ die Bildungspolitik unter Druck, weil sie – sowohl strukturell als auch in ihrer „Einwirkung“ auf die Individuen – in die Position einer „Ermöglichungsbedingung“ für die Zielvorstellungen von Wirtschaft und Politik gerückt wird.

Bisher hat es sich als Stärke des Berufskonzepts und der berufspädagogischen Diskurse herausgestellt, immer wieder auf verschiedene Schlagworte zu reagieren, die in ihnen aufgehobenen „Handlungsaufforderungen“ anzunehmen und in das traditionelle Konzept „Beruf“ zu integrieren. Für die Frage, inwieweit dies auch in Bezug auf „Employability“ der Fall sein wird, ist vor allem der zu Beginn des Artikels skizzierte Diskurs um den Beruf von Bedeutung. Denn zum einen hat er die ambivalente Position des Berufskonzepts deutlich gemacht, das trotz der strukturellen Absicherung und institutionellen Dominanz keineswegs unumstritten ist und damit insgesamt die Suche nach Alternativen anregt. Zum anderen wurden drei verschiedene Grundpositionen gegenüber der Kritik am Beruf herausgearbeitet: Zustimmung, empirisch bzw. theoretisch begründete Zurückweisung und „potentialorientierte“ Ablehnung. Die Frage, wie auf „Employability“ reagiert wird, hängt maßgeblich auch davon ab, welche Position gegenüber dem Berufskonzept eingenommen wird. Die Position der Zustimmung zur Kritik am Beruf könnte darin eine mögliche Alternative sehen. In dieser Sicht wäre demnach zu prüfen, inwieweit „Employability“ besser als der Beruf in der Lage ist, einen adäquaten Bezug zur Arbeitswelt zu realisieren. Aus der Position der empirisch bzw. theoretisch begründeten Ablehnung würde „Employability“ wohl vor allem als „Gefahr“ für das Berufskonzept wahrgenommen werden. Der weitere Weg wäre hier dann eine Verteidigung des Berufskonzepts. Die „potentialorientierte Zurückweisung“ wiederum könnte „Employability“ ebenfalls als Bedrohung des Berufs wahrnehmen, sie könnte dies aber auch als zusätzlichen Impuls für eine Weiterentwicklung des Konzepts nehmen. Eine „Verteidigungs-Position“ läuft Gefahr, das Berufskonzept durch Bemühung um die Bewahrung des Status quo gegen Veränderungen abzuschotten – und damit über kurz oder lang die erhobenen Vorwürfe zu bestätigen. Die Position oder Befürchtung der „Employability“ als Alternative zum Beruf basiert schlussendlich auf der Vorstellung, man könne ein historisch entwickeltes Konzept durch eines aus einem anderen nationalen Kontext ersetzen, das geeigneter erscheint. Die Grenzen der internationalen Austauschbarkeit von „pädagogi-

schen Konzepten“ hat aber gerade die vergleichende Forschung immer wieder betont. Ein konstruktives Zusammendenken der beiden Aspekte, dass sich in Deutschland historisch der Beruf sowohl konzeptionell als auch strukturell als Vermittlung der wechselseitigen Ansprüche und Erwartungen von Pädagogik, Individuum und Arbeitswelt etabliert hat, es aber gleichwohl eine berechtigte Kritik an diesem Konzept gibt, scheint daher am ehesten mit der Position einer „potentialorientierten Zurückweisung“ möglich.

5. Literatur

- Baethge, Martin (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3 / 2004. S. 336 – 347.
- Blankertz, Herwig (1969): Zum Begriff des Berufes in unserer Zeit. In: Arbeitslehre in der Hauptschule. Hg. von ders. Neue pädagogische Bemühungen 29. Essen. Neue deutsche Schule Verlagsanstalt. S. 23 – 41.
- BMWi (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie) (Hg.) / Dohmen, Günther (1996): Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn.
- Bosch, Gerhard (2002): Employability, lebenslanges Lernen und die Rolle des Staates. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 12/2002. S. 688 – 697.
- Brown, Phillip / Green, Andy / Lauder, Hugh (2001): High Skills. Globalization, Competitiveness, and Skill Formation. Oxford University Press.
- Bsirske, Frank (2002): Lebenslanges Lernen fördern. In: BiWiFo – der ver.di Report 2/ 2002. S. 3.
- Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (1999). Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“. Schriftenreihe Berichte und Dokumentationen. Berlin.
- Deißinger, Thomas (1992): Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Deißinger, Thomas (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben: EUSL.
- Dostal, Werner (2000): Neues Jahrhundert – neue Berufe? Die Tätigkeitslandschaft im 21. Jahrhundert. In: Berufsbildung, Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsforschung auf dem Wege in das dritte Jahrtausend. Hg. von Reinhard Czicholl. Oldenburg: BIS. S. 11 – 46.
- Esping-Andersen, Gøsta (1998): Die drei Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Zur Politischen Ökonomie des Wohlfahrtsstaates. In: Welten des Wohlfahrtskapitalismus. Der Sozialstaat in vergleichender Perspektive. Hg. von Stephan Lessenich und Ilona Ostner. Frankfurt/New York: Campus. S. 19 – 56.
- Europäische Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Forum Bildung (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forums Bildung. Bonn.
- G 8 (1999): G 8-Gipfeltreffen Köln. Gipfelerklärung. [Quelle: <http://www.g-8.de/07/abgerufen> am 13.07.99].
- Geißler, Karlheinz A. / Geramanis, Olaf (2001): Beruflichkeit im Wandel. In: Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundprobleme. Hg. Heinrich Schanz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren S. 39 – 53.

- Gonon, Philipp (2001): Ende oder Wandel der Beruflichkeit? Beruf und Berufspädagogik im Wandel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3 / 2001. S. 404 – 414.
- Hendrich, Wolfgang (2004): Beschäftigungsfähigkeit oder Berufsbiographische Gestaltungskompetenz?. In: Diskontinuierliche Erwerbsbiographien. Zur gesellschaftlichen Konstruktion und Bearbeitung eines normalen Phänomens. Hg. von Friederike Behringer, Axel Bolder, Rosemarie Klein, Gerhard Reutter und Andres Seiverth. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 260 – 270.
- Jacobs, Marita (2004): Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommission [SEK(2000)1832]. Brüssel
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilungen der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. [KOM(2001)678 endgültig]. Brüssel.
- Konietzka, Dirk / Lempert, Wolfgang (1998): Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Heft 3 / 1998. 321 – 339.
- Kraus, Katrin (2005): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. (*im Erscheinen*)
- Kraus, Katrin (2004a): Employability als Thema der betrieblichen Weiterbildung im Kontext gesellschaftlicher Individualisierung. In: Betriebliche Weiterbildung. Empirische Befunde, theoretische Perspektiven und aktueller Herausforderungen. Hg. von Philipp Gonon und Stefanie Stolz. Bern: hep. S. 169 – 194.
- Kraus, Katrin (2004b): Education, Social Policy and Governance – An Analysis of the Third Way. In: Governance and Marketisation in Vocational and Continuing Education. Edited by. Rudolf Husemann and Anja Heikkingen. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang. S. 31 – 48.
- Kraus, Katrin (2004c): Constructing „Europe“ and the „European Identity“: The Role of Education in the Process of European Unification. In: Migration, Mobility, and Borders. Ed. by Thomas Geisen, Anthony Andrew Hickey und Allen Karcher. Frankfurt/M.: IKO: S. 137 – 158.
- Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W.Bertelsmann.
- Kraus, Katrin/Geisen Thomas (Hg.) (2001): Sozialstaat in Europa. Geschichte, Entwicklung, Perspektiven. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. *Darin: dies.*: Einleitung. S. 9 – 20.
- Kurtz, Thomas (2002): Zur strukturellen Kopplung von Erziehung und Wirtschaft. In: Wingens, Matthias / Sachmann, Reinhold (Hg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim / München: Juventa. S. 23 – 37.
- Kutscha, Günter (1992): „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 7 / 1992. S. 536 – 548.
- Lauder, Hugh (2001): Innovation, Skill Diffusion, and Social Exclusion. Chapter of: Brown/ Green/Lauder. S. 161 – 203.
- Lisbon European Council (2000): Presidency Conclusions. Lisbon 23 and 24 March.
- Lipsmeier, Antonius (1998): Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4 / 1998. S. 481 – 495.
- Lisop, Ingrid (2003a): Beruf – Ende des Berufes – Neue Beruflichkeit: ein unendlicher (männlicher?) Diskurs. In: Berufsbildung ohne Beruf? Hg. von Rolf Arnold. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 37 – 47.

- Lisop, Ingrid (2003b): Das Axiom „Berufsbildung“ – Mythos, Märchen, Psychologik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Hg. von Antje Bredow, Rolf Dobischat und Joachim Rottmann. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 23 – 38.
- Lutz, Burkard (2003): Employability – Wortblase neue oder Herausforderung für die Berufsbildung? In: Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Nr. 17. Hg. von Ute Clement und Antonius Lipsmeier. Stuttgart: Steiner.
- Meager, Nigel (2001): New Deal im Vereinigten Königreich. In: Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Hg. von Patricia Weinert u.a. Bern u.a.: Peter Lang. S. 167 – 188.
- Meifort, Barbara (1997): Qualifikation, Löhne und Arbeitsbedingungen der Pflegekräfte: ein frauenspezifisches Berufsfeld. In: Konsequenzen der Pflegeversicherung für die Pflegeberufe. Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 79. Hg. von Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. S. 65 – 87.
- Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster: Waxmann.
- Meyer, Rita (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. Ko-Referat zu Martin Baethge auf dem 14. Kongress der DGFE am 23.3.04 in Zürich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3 / 2004. S. 348 – 354.
- Mills, Vince (2002): Employability, Globalization and Lifelong Learning – a Scottish Perspective. In: International Journal of Lifelong Learning (Vol. 21) 4 / 2002. S. 347 – 356
- OECD / Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI) (2001): Bildungspolitische Analyse 2001. Paris.
- Rat der Europäischen Union (2004): „Allgemeine und Berufliche Bildung 2010“ – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie. Brüssel, den 12. Februar 2004 (623/04)
- Rat der Europäischen Union (2003): Beschluss des Rates vom 22. Juli 2003 über die Leitlinie für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten (2003/578/EG). Veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Union (L 197/13 – 21). vom 5.8.2003.
- Rauner, Felix (2000): Zukunft der Facharbeit. In: Berufliches Arbeitsprozesswissen. Ein Forschungsgegenstand der Berufsfeldwissenschaften. Hg. von Jörg-Peter Pahl / Felix Rauner / Georg Spöttl. Baden-Baden: Nomos. S. 49 – 66.
- Reinisch, Holger (2004): Entgrenzung der beruflichen Bildung – „Bildung über die Lebenszeit“ als Herausforderung und Perspektive der Praxis, Politik und Theorie beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3 / 2004. S. 329 – 335.
- Sauter, Edgar (2000): Berufskonzept und Employability. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1/2000: 3 – 4.
- Scharf, Thomas (2001): Sozialpolitik in Großbritannien. Vom Armengesetz zum „Dritten Weg“. In: Kraus/Geisen. (a.a.O.). S. 43 – 61.
- Tomlinson, Sally (2001): Education in a post-welfare Society. Buckingham / Philadelphia: Open University Press.
- Wittwer, Wolfgang (2003): Die neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzepts. In: Berufsbildung ohne Beruf? Hg. von Rolf Arnold. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 64 – 88.
- Wittwer, Wolfgang (2001): Biographieorientierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In: report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Dezember 2001. S. 109 – 127.

Anschrift der Autorin: Katrin Kraus, Wissenschaftliche Oberassistentin an der Professur für Berufsbildung der Universität Zürich (Universität Zürich / Berufsbildung am ZHSF / Beckenhofstr. 35 / CH-8006 Zürich)